



Lectura de textos académicos y la influencia de los medios

Roseti, Laura; González, María;
Regueira, Inés y Adem, Adriana

Fecha de recepción:
28/03/07

Fecha de aceptación:
09/04/08

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

aroseti@intramed.net; sgonzalez@wamani.apc.org;
inesregueira@fibertel.com.ar; aadem@fibertel.com.ar;

Palabras clave:

educación superior, instrucción, procesos de aprendizaje, lingüística, lectura.

Keywords:

higher education, instruction, learning processes, linguistics, reading.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar si la fuerte intervención de los medios de comunicación representa un elemento discursivo obstaculizador de la lectura de textos académicos. Luego de estudiar los factores involucrados en el proceso de comprensión lectora, se introduce el modelo de lectura en lengua extranjera desarrollado por Spath Hirschmann (2000) para la cátedra de Inglés, Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Se consideraron las reformulaciones textuales elaboradas por alumnos de la facultad en un examen de comprensión lectora debido a resultados inesperados: los estudiantes no incluyeron los conceptos centrales del texto en forma adecuada. Luego se analizó la posible relación con el impacto de publicaciones periódicas de ese momento. Los resultados de este análisis indicaron que el discurso de los medios ejerció influencia sobre los lectores inexpertos y desvió su atención de la macroestructura. Confirmamos que el tratamiento que los medios le dan a un tema transforma a estos hechos en un "acontecimiento discursivo" (Jäger, 2003, p. 82). Se concluye con una reflexión acerca de cómo las imágenes colectivas transformadas en acontecimientos discursivos pueden afectar los procesos de lectura comprensiva respecto de la jerarquización de los conceptos centrales, especialmente en aquellos lectores con poca experiencia o escasa instrucción en lectura estratégica.

Introducción

En la cátedra de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes deben aprobar tres niveles de lectocomprensión

de inglés como lengua extranjera. El objetivo de la cátedra es que los estudiantes de grado logren leer comprensivamente textos académicos en la lengua meta y los reformulen en español.

Consideramos a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Silvestri, 2004). Con este planteo, se trasciende el esquema diádico, sujeto-objeto [S-O], para pasar a un esquema triádico en el cual la situación de lectura interviene en la comprensión. La situación de lectura incluye el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su manera de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social. En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

Todos los factores arriba mencionados interactúan y, en muchos casos, alguno actúa como mecanismo compensatorio. Por ejemplo, cuando el lector procesa un texto integra la nueva información que le provee la superficie del texto con sus esquemas pre-existentes y, en muchas ocasiones, los conocimientos previos pueden compensar la falta de conocimientos de la lengua. El conocimiento del tema del texto facilita el procesamiento, especialmente si el conocimiento lingüístico es escaso, sin embargo, un mayor conocimiento lingüístico puede compensar la falta de conocimiento del tema.

En nuestro caso, la adquisición de estrategias de lectura adecuadas les permite a los estudiantes acceder a bibliografía actualizada y abstraer ideas centrales, subideas y la postura del autor, como así también reconocer esquemas de argumentación. La comprensión se instrumenta con la práctica de técnicas de síntesis, de reformulación y de jerarquización de conceptos e incluye un trabajo global, proposicional intensivo y específico y el desarrollo de la comprensión aural. En la selección de textos se tienen en cuenta el interés del lector, el encuadre del texto dentro de los ejes temáticos de la carrera, la autenticidad del material y su complejidad léxica o conceptual desenfatiando otras variables como su extensión y su complejidad sintáctica.

Los estudiantes que cuentan con conocimientos intermedios o avanzados de inglés pueden acceder al Programa Tutorial de Inglés a distancia o rendir un examen libre de comprobación de sus competencias. Los que poseen conocimientos elementales de la lengua meta asisten a los cursos regulares y en tres cuatrimestres deben lograr leer comprensivamente artículos de investigación auténticos. En los cursos de lectocomprensión se comienza con la lectura de textos descriptivos, expositivos y narrativos en los niveles elemental y medio y se abordan textos argumentativos en el nivel superior. La reformulación en lengua materna se va complejizando desde la producción de ideas principales y subideas por medio de una oración síntesis hasta la formulación de una red conceptual.

Como los modelos de lectura de una lengua extranjera que circulan en el ámbito científico consideran que los estudiantes acceden a la universidad con un conocimiento avanzado de la lengua meta, fue necesario construir un nuevo modelo con el objetivo de adecuarlo a las necesidades de nuestros estudiantes. Spath Hirschmann (2000) desarrolló un modelo de lectura y adquisición de una lengua extranjera a partir de las competencias receptivas que incluye las áreas cognitiva, lingüística, pedagógica y cultural. Desde el área cognitiva, el modelo especifica la importancia del primer momento: la anticipación o pre-lectura que consiste en el trabajo con cadenas semánticas de cohesión que el lector con experiencia arma durante la anticipación del texto. Con la información descubierta durante ese paneo inicial y mediante la conexión con conocimientos previos o explícitos en el texto se tejen cadenas semánticas que sirven de anclaje para una representación textual parcial y situacional. Esta red referencial exige al lector la capacidad de arriesgar significados al realizar conexiones novedosas de reconocimiento y construcción de sentido (Goodman, 1994).

Los conocimientos previos del lector conforman el *schema* del cual parten las inferencias para formar las cadenas semánticas. Carrell (1983) distingue entre *schemata* formal y *schemata* de contenido: el primero consiste en el conocimiento del lenguaje, las convenciones lingüísticas, la organización textual y los rasgos de los géneros; el segundo, en el conocimiento del mundo, el tema del texto y la cultura en general. Este

schema facilita la concentración sobre determinados aspectos del texto, permite la elaboración de inferencias y la reconstrucción del contenido del texto (Anderson, 1984). El *schema* del lector contribuye a las inferencias que requiere la primera aproximación a un texto, y dentro de ese *schema* el lector busca las asociaciones más convenientes para reconstruir los conceptos centrales del mismo.

Las conexiones en vaivén y saltando líneas enlazan aquellas frases o conceptos que el lector logra inscribir dentro del marco del reconocimiento del paratexto (Genette, 1991), de sus conocimientos previos y de su experiencia lectora. Especificando el proceso, el lector selecciona los cognados relevantes y jerárquicos y los considera núcleos-anclajes en la construcción de redes semánticas de conexiones intratextuales. La construcción de significados adquiere un movimiento de vaivén anafórico y catafórico que permite la organización de una red o redes paralelas de sentidos denominadas “macro unidades de anáfora extendida” (Spath Hirschmann y Traversa, 1996), pues aglutinan en un eje a los elementos semejantes.

En un segundo momento se verifican las hipótesis iniciales al realizar una lectura proposicional del texto hasta lograr la reconstrucción personal de lo leído integrando la información de la base textual con la activación de los conocimientos previos (Kintsch, 1994). La ubicación de núcleos de síntesis informacional a través de los conectores lógicos o articuladores autorales establecen los espacios de lectura intensiva.

La clausura del texto indica un cerramiento procesual que se explicita en el momento de internalización y reformulación del texto. Los instrumentos utilizados para evaluar esta etapa del proceso incluyen la redacción de una idea central en una oración, la síntesis o resumen, el parafraseado y la red conceptual. La idea central expresada en una oración obliga a la jerarquización y a la síntesis además de lograr la elaboración de una expresión escrita de abstracción de ideas. Definimos idea principal o central a la síntesis lograda mediante la redacción de una oración relativamente breve que incluya la información más importante presentada en el texto y excluya lo redundante o trivial (Stevens, 1991). Se considera a la red conceptual como una representación gráfica de la reformulación de un texto que muestra las relaciones semánticas entre

conceptos y subconceptos ordenados jerárquicamente e interrelacionados (Gandolfo, González, Nerguizian y Spath Hirschmann, 2000).

Desde el análisis lingüístico, el modelo considera la adquisición de un léxico especial al que llamamos académico general, la necesidad de una gramática funcional, la focalización de la lectura en los núcleos nominales, el establecimiento de una cohesión/coherencia en la abstracción de ideas y la detección de las estructuras básicas al leer por proposiciones (*parsing*).

El componente pedagógico incluye dos elementos: por un lado, los protocolos retrospectivos y el registro del proceso a través de la autoevaluación sistematizada con la organización de un portfolio o registro diario de las tareas realizadas para lograr la comprensión y, además, la reflexión metacognitiva; por otro lado, el aprendizaje colaborativo, grupal.

El análisis de los elementos culturales que aparecen en los textos académicos mostró que se pueden agrupar en cinco áreas: la cultura “c” que incluye las anécdotas sobre prácticas comunes en otras culturas, la “C” que incorpora elementos de la historia de países con otras culturas, la pragmática que se refiere a la organización comunicativa en otras culturas, la ideológica representada a través del etnocentrismo y la conceptual que presenta dificultades para ser adquirida por el lector debido a su falta de vivencia de la experiencia.

Según los lineamientos especificados por el modelo de lectura adoptado, en todas las modalidades y niveles se solicita a los estudiantes que realicen diferentes tareas en las etapas de anticipación, verificación e internalización. La anticipación implica todo aquel estudio previo a la lectura en sí que ayude a captar las ideas centrales y secundarias del texto: títulos, subtítulos, copetes, abstractos, resúmenes, gráficos, fotografías, palabras o frases claves, palabras o frases en negrita o en bastardilla, cognados, conectores. Además de esta visión panorámica de la superficie del texto, los conocimientos que los alumnos posean de su especialidad y de la estructura de los diferentes tipos de textos serán de importancia en la formulación de hipótesis sobre el mensaje que habrán de abstraer de cada texto. La verificación se dará al comprobar la veracidad de las hipótesis con la lectura misma, incluyendo la detec-

ción de ideas secundarias y las relaciones entre ellas y la idea principal. A estos dos pasos es necesario agregar la etapa de internalización y reformulación que se expresa en la elaboración de la idea central y de un esquema, red conceptual o síntesis en los cuales quedará en claro la línea de pensamiento del autor, la jerarquización de conceptos y las interrelaciones entre conceptos e ideas que se trabajan en los textos.

Resultados inesperados en un examen libre

En diciembre de 2003, 88 alumnos de grado pertenecientes a las nueve carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se presentaron a rendir examen libre de Inglés Superior. Esta instancia de evaluación posibilita a los alumnos demostrar, por medio de un examen escrito, su capacidad para comprender un texto académico auténtico argumentativo escrito en inglés en su versión original. Para estos casos se seleccionan artículos de investigación pertinentes a las temáticas específicas de las distintas carreras. La aprobación de este examen les permite cumplir con el requisito de lectocomprensión en inglés como lengua extranjera de los planes de estudios vigentes.

El material que se utilizó para evaluar la competencia lectora de los estudiantes fue un artículo de investigación en su versión original y completa, de 4400 palabras, cuyo título es *Sports and Shows: Spectators in Contemporary Culture* (Kennedy, 2001)¹ (Deportes y Espectáculos: Espectadores en la Cultura Contemporánea) [Traducción propia], publicado en una revista especializada de teatro llamada *Theatre Research International* (Investigación Internacional de Teatro) [Traducción propia]. A continuación brindamos una síntesis temática del artículo: con el fin de analizar la naturaleza de dos audiencias muy diferenciadas, en este texto argumentativo se compara a los espectadores de teatro y a los deportivos; a la audiencia teatral contemporánea se la caracteriza adjudicándole pasividad, mientras que lo que define a la audiencia deportiva es su libertad. El autor concluye su análisis demostrando que la audiencia deportiva no es tan libre como se cree.

Para la realización de la tarea que debían realizar los estudiantes se tuvieron en cuenta los tres momentos en el proceso de lectura que se distinguen en el modelo de Spath Hirschmann (2000): la anticipación o prelectura (abordaje global y elaboración de hipótesis), la lectura proposicional o exhaustiva para la verificación de hipótesis y la reconstrucción o reformulación personal del texto. Todos estos ejercicios debían ser resueltos en lengua materna y el límite de tiempo fue de cuatro horas reloj.

El ejercicio de prelectura incluyó las siguientes consignas acerca de aquellas pistas textuales que permitiera a los alumnos la detección de los conceptos centrales:

- 1- Lea los datos bibliográficos, el título del artículo, el resumen o abstract, y la primera y última oración del artículo.
- 2- Con los datos recabados en el punto 1, identifique los paradigmas de la argumentación y los temas que se comparan.

Mediante la realización de esta tarea se trató de guiar a los estudiantes para que en la etapa de pre-lectura lograran identificar la comparación entre las audiencias de teatro y las deportivas a partir de las pistas que ofrecen los elementos paratextuales.

En los datos bibliográficos se encuentra el título de la revista *Theatre Research International*, y una referencia a la *Internacional Federation for Theatre Research*, 2001, es decir, que el contexto de publicación es claramente identificable como perteneciente al campo de investigación sobre el hecho teatral. El título del artículo es *Sports and Shows: Spectators in Contemporary Culture*, que introduce dos temas: los deportes y los espectáculos. El abstract del artículo comienza con la frase *The spectatorial relationship between sporting events and theatrical performance...* (La relación de espectadores entre eventos deportivos y el hecho teatral...) [Traducción propia] que refuerza la idea de comparación y relación entre los dos temas. Más aún, la primera oración del ensayo refiere a los espectadores de teatro de manera explícita: *Theatre spectators are not free...* (Los espectadores del teatro no son libres...) [Traducción propia] y el comienzo de la última contiene la clara referencia a los deportes, ya que dice: *Nonetheless, sports contests...*

(A pesar de todo, los torneos deportivos...) [Traducción propia]. Esta guía de prelectura pone el foco con claridad en la comparación entre los espectadores de teatro y los deportivos.

Una vez finalizada la corrección de estos exámenes libres, tanto los miembros del equipo de correctores como la coordinadora a cargo de la supervisión de la misma detectaron un alto nivel de fracasos inesperados en la reconstrucción del texto. Esto se debía, mayoritariamente, a que los estudiantes no incluían los conceptos centrales de manera adecuada. En sus respuestas se observó una focalización excesiva (en muchos casos exclusiva) en el concepto de “violencia en el fútbol” que no permitía el tratamiento apropiado de la comparación entre las audiencias del teatro y del fútbol.

Estos resultados inesperados y el empeño por poder explicarlos desde nuestro modelo de lectura fueron los disparadores del trabajo de investigación que a continuación desarrollamos.

Objetivo e hipótesis

En este estudio, que se enmarca dentro de nuestro proyecto de investigación, nos proponemos analizar si la fuerte intervención del discurso de los medios representa un elemento discursivo obstaculizador de la lectura. Nuestra hipótesis es que, en los lectores inexpertos o con escasa instrucción en lectura estratégica, la reconstrucción de los significados del texto se ve afectada por la influencia de los acontecimientos discursivos creados por los medios.

Metodología

Los sujetos que intervinieron en esta experiencia fueron 88 alumnos de grado de las distintas carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quienes rindieron un examen libre del nivel superior en lectocomprensión en lengua inglesa en diciembre de 2003. Estos exámenes se utilizaron como corpus para el análisis de las dificultades presentadas en la reconstrucción de los macrotemas y macroremas del texto desde un marco de Lingüística Sis-

témico Funcional. De los mismos se tuvieron en cuenta los ejercicios de internalización, idea síntesis y red conceptual para distinguir los conceptos señalados por los alumnos-lectores como centrales.

Con el fin de jerarquizar los conceptos que debían ser incluidos en ambos ejercicios, se realizó un estudio del abstract y de la primera y última oración del artículo de investigación desde la Gramática Sistémico Funcional (Halliday, 1994 y 2004). Se eligieron estos segmentos del texto porque fueron los indicados para la lectura de los alumnos en la etapa de anticipación.

Para el enfoque sistémico funcional, lo que otorga a la cláusula su carácter de mensaje es la estructura temática. Siguiendo la terminología de la Escuela Lingüística de Praga, se utiliza la distinción entre Tema y Rema para indicar las partes que constituyen una cláusula. El Tema es el elemento que sirve como punto de partida del mensaje, es el que orienta y ubica a la cláusula dentro de su contexto. El Rema es la parte del mensaje que desarrolla el Tema. En inglés, el Tema se indica por la posición en la cláusula: se ubica en primer lugar (Halliday, 2004). Está relacionado con la organización de la información de las cláusulas y, a través de ellas, con la organización de todo el texto (Martin, Mathiessen y Painter, 1997).

Cuando el Tema se superpone con el Sujeto, se lo denomina “Tema no marcado”. Si en una cláusula el Tema no coincide con el Sujeto, estamos en presencia de un Tema marcado porque tiene una mayor prominencia textual.

A su vez, en un texto podemos distinguir el Hiper-Tema, que introduce los conceptos de un párrafo en su primera cláusula, sirve de marco de orientación para el resto del discurso y establece expectativas acerca del desarrollo del texto. A medida que la frase se desarrolla, la información nueva se acumula y, por lo general, la última frase funciona como Hiper-Rema con la información nueva y más importante acumulada (Martín, 2003).

El concepto de Tema en Lingüística Sistémico Funcional no se restringe al nivel de la cláusula, sino que se encuentra también en el nivel discursivo como Hiper Tema o punto de partida de un párrafo y como Macro Tema o punto de partida de un texto que puede llegar a ser un

párrafo (Martin y Rose, 2003). El Hiper Tema y el Macro Tema (Temas discursivos) funcionan como andamiaje de textos enteros y permiten, también, entender mejor las múltiples formas de organización involucradas en esta construcción (Montemayor-Borsinger, 2007). Mientras que los Hiper-Temas nos muestran hacia donde se dirige el discurso, los Hiper-Remas destilan en una oración la información acumulada. Los Macro Temas predicen Hiper-Temas y los Macro-Remas condensan Hiper-Remas. Estas capas sucesivas de Temas y Remas constituyen el método de desarrollo de un texto que responde a sus características genéricas (Martin y Rose, 2003).

Para este trabajo se utilizó la tabla propuesta por Martin, Mathiesen y Painter (1997) ya que resulta adecuada para el análisis de textos escritos en inglés.

Abstract

Tema				Rema	
Textual	Interpersonal	Experiencial marcado	Experiencial no marcado	Proceso	
			The spectatorial relationship between sporting events and theatrical performance based on recent sociological studies.	reveals	Much about the nature of any audience position.
and				raises	Issues of class, economic status, and gender.

		Despite the heavy commodification and internationalization of professional sport.	fans	retain	A remarkable sense of psychological investment in home teams centered around notions of civic pride and communal ownership.
			They	ardently follow	The fortunes of their sides in a manner rarely associated with any other form of entertainment, a devotion that can lead to notable violence.
			Sporting events	also constitute	One of the few remaining examples of live television broadcasts.
			Television	extends	The implications of the sports spectator enormously.
and				is	The foundation of the globalization of sports.
but			it	also affects	Live audiences through the mediatization of some events.

Primera Oración:

Tema				Rema	
Textual	Interpersonal	Experiencial marcado	Experiencial no marcado	Proceso	
			Theatre spectators	are not	free beings:
			we	give up	part of our own agency when we agree to assist at the spectacle.

Última Oración

Tema				Rema	
Textual	Interpersonal	Experiencial marcado	Experiencial no marcado	Proceso	
			It	may be	That the chief distinction of sports is the freedom fans assume to create, in a public forum and communally, a new text out of their spectation, separate from the text of the game or the meanings assigned to it by the media or official agencies.

De la observación de la tabla precedente se desprende que en el abstract, en la primera y última oración se detectaron los siguientes conceptos centrales:

- Comparación entre espectadores de teatro y de deportes.
- Características de las dos audiencias que las diferencian.
- Fenómenos de clase, status económico y género.
- Comercialización de los eventos.
- Manipulación y control de la audiencia.
- Superación de la manipulación por parte de la audiencia.
- Libertad.
- Violencia.
- Construcción de nuevos significados.

Resultados

Del total de los 88 exámenes analizados, el 74% incluye el concepto de “comparación entre las audiencias”. Si bien es un porcentaje alto, resulta llamativo que no fuera mencionado en un porcentaje aún mayor ya que este hiper-tema se encuentra presente en el título del artículo, en el abstract y en las primeras oraciones del primer y último párrafo. Es más sorprendente aún si consideramos que los ejercicios de prelectura estuvieron diseñados para orientar a los alumnos en la búsqueda de los conceptos centrales.

El porcentaje de los lectores que mencionan el concepto secundario de “violencia” es muy alto (57%), y el porcentaje de los que incluyen en la idea principal la referencia solamente a espectadores deportivos es notable (23%).

Hiper-temas / Hiper-remas	Sujetos	%
	Total: 88	100
1. Comparación entre audiencias	65	74
2. Características de las audiencias	21	24
3. Mencionan solo espectadores deportivos	20	23
4. Clase y género	20	23
5. Comercialización / mediatización	43	49

6. Manipulación / control	48	55
7. Superación de la manipulación	22	25
8. Libertad	61	69
9. Violencia	50	57
10. Construcción de nuevos significados	13	15

Discusión

En nuestro análisis observamos que el examen corresponde a la fecha de diciembre de 2003, cuando en agosto se había producido un hecho de violencia notable en un partido de fútbol local y un juez nacional apoyado por la persona encargada de la seguridad en los estadios amenazaba con la suspensión del campeonato. Los titulares de los diarios anunciaban: “Violencia sin fin”, “Fútbol: ordenan a la policía no intervenir”, “El presidente de Chacarita podría ir a prisión”, “Procesan a [...] por asociación ilícita”, “Un preso y dos liberados”. La información de los medios concentraba la atención en la violencia en el fútbol y sus consecuencias.

Este tratamiento del tema en los medios transforma a los hechos en un acontecimiento discursivo,

únicamente pueden considerarse acontecimientos discursivos aquellos acontecimientos en los que se haya puesto un especial énfasis político, es decir, aquellos que, como regla general hayan recibido dicho trato en los medios de comunicación. (Jäger, 2003, p. 82)

Jäger (2003, p. 63) define el discurso como

el fluir del conocimiento —y de todo conocimiento societal acumulado— a lo largo de toda la historia [...] fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo, ejerce el poder.

El contexto en que el discurso ejerce el poder es muy complejo porque el poder se ejerce en varios sentidos, hay un campo de afirmaciones y otro campo de posibles afirmaciones, preguntas, puntos de vista, etc.

que quedan excluidos institucionalmente. También se ejerce el poder dándole a los discursos un fácil acceso a los medios y recursos.

El discurso es una unidad que se regula y es creadora de conciencia, forma sujetos y estructura sociedades. Los discursos se hallan entretelados y vinculados por símbolos colectivos o estereotipos culturales, también llamados *topoi*. Ellos contienen un repertorio de imágenes con las que visualizamos la realidad societal, podemos interpretar esas imágenes, y recibimos interpretaciones a través de los medios de comunicación (Jäger, 2003).

Los procesos discursivos temáticamente uniformes se denominan “hilos discursivos”, cada uno tiene una dimensión sincrónica (en un período de tiempo) y otra diacrónica (a lo largo del tiempo). Un corte sincrónico muestra qué se ha dicho, es y será decible en un punto del pasado (Jäger, 2003).

En la búsqueda realizada en los periódicos correspondientes a la época en que se llevó a cabo el examen que da origen a esta investigación, se detectó la referencia a la identificación del fútbol con la violencia como hilo discursivo que dio origen al acontecimiento discursivo.

Este acontecimiento discursivo afectó la lectura del texto asignado en el examen ya que, siguiendo al mismo autor mencionado, “los medios de comunicación regulan el pensamiento cotidiano” (Jäger, 2003, p. 83) y la lectura de un texto que menciona la violencia en el fútbol activó las imágenes sobre el fútbol interpretadas desde los medios. Los lectores inexpertos no lograron jerarquizar la información del texto en forma adecuada o, en algunos casos, no pudieron ver la comparación entre los espectadores teatrales y los deportivos. El discurso de los medios ejerció su poder sobre los lectores inexpertos y desvió su atención a la violencia en el fútbol, noción solo mencionada en la argumentación como consecuencia de la devoción provocada por los deportes y que luego aparece a modo de ejemplo. “El individuo no es algo que esté frente al poder, es, según creo, uno de sus primeros efectos” (Foucault, 1980, p. 98).

Conclusiones

Trabajar con los conocimientos previos de los alumnos para facilitar la construcción de significados de un texto académico ha sido siempre

parte de nuestro andamiaje. Como mencionamos antes, la *schemata* de contenido abarca el conocimiento del mundo y la cultura. Pero también descubrimos que ese *schema* puede contener imágenes colectivas que, al haber sido transformadas en acontecimientos discursivos por la acción de los medios, pueden afectar la jerarquización de los conceptos centrales en aquellos lectores con poca experiencia o escasa instrucción en lectura estratégica.

A pesar de haber elaborado instrucciones de anticipación y verificación que guiaran a los lectores en su reconstrucción de los significados del texto, la ausencia de práctica en el uso de estas estrategias lectoras (debemos recordar que eran alumnos libres y no de cursos regulares) provocó una lectura parcial del texto en un porcentaje importante.

Notas

- 1 Texto completo en Apéndice 1.

Bibliografía

- Anderson, R. (1984). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. En R. C. Anderson, J. Osborn y R. J. Tierney (Eds.), *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 243-257.
- Carrell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183-203.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings, 1972-1977*. New York: Random House.
- Gandolfo, M., González, M. S., Spath Hirschmann, S. y Nerguizian, A. (2000). The Role of Keywords in Reading Comprehension. *Actas First Regional Convention of Teachers Of English*. [Versión electrónica].
- Genette, G. (1991). Introduction to paratext. *New Literary History*, 2, 261-272.
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Socio-psycholinguistic View. En H. Singer, R. B. Ruddell y M. Ruddell

- (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Cuarta Edición. Newark, Delaware: International Reading Association, pp.1092-1130.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Segunda Edición. London: Arnold.
- (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Tercera Edición Revisada por C. Mathiessen. London: Arnold.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos y análisis críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100.
- Kennedy, D. (2001). Sports and Shows: Spectators in Contemporary Culture. *Theatre Research International*, 26, 227-284.
- Kintsch, W. (1994). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 2, 163-182.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum.
- Montemayor-Borsinger, A. (2007). El análisis de la organización del discurso literario en español. Una propuesta desde la Lingüística Sistemática Funcional. *Co-herencia*, 4 (7), 134-151.
- Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. En M. Alvarado (Coord.), *Problemas de enseñanza y aprendizaje*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp. 11-44.
- Spath Hirschmann, S. (2000). Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas. *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. [Versión electrónica]. Mar del Plata, Argentina.
- y Traversa, A. (1996). *Macro Unit Construction from Extended Anaphora Networking when Reading Argumentative Text in a Foreign Language*. Lancaster, UK: DAARC Proceedings.
- Stevens, R., Slavin, R. y Farnish, A. (1991). The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 8-16.